

Přípravné učitelské vzdělávání včetně historického aspektu pedeutologie

Jak se vzdělávali středoškolští učitelé

Zdenka Veselá

Změny, které probíhají v naší společnosti, se dotýkají všech oblastí života, a samozřejmě také školství. Školství představuje strukturu, v níž jednotlivé části jsou spolu spjaté, a proto je zapotřebí dbát na to, aby byly změny v jednotlivých jejích částech pokud lze řešeny souběžně. Postižení těchto souvislostí by nám mělo poskytnout patřičný nadhled nad problémy, které řešíme, a také nám pomoci určit, v jakém směru změny provádět. Co máme konkrétně na mysli? Mluvíme-li o tom, že se má naše škola, výchova a vzdělání v ní změnit, je nutno, aby ten, kdo má změny provádět, měl o nich představu a věděl, v čem je jejich podstata. To pak znamená, že by měl být v předstihu nebo alespoň souběžně připravován na nové pojetí výchovy učitel, neboť jak uvádí M. Debess, „reforma učitelského vzdělání je klíčem k reformě školy“ (Kasíková, H., 1991, 100). Toto tvrzení nám dokumentuje historie, zejména historie novodobé školské soustavy, v níž mám doklady o tom, že s reformou školy se vždy učitelské vzdělání měnilo. Je proto třeba, aby „pedagogický reformátor nejen přesně znal historické poměry, aby je mohl měnit, kritizovat a svoji reformu odůvodnit, ale aby odkazoval na modely v dějinách, které se reforma snaží sledovat.“ (Hager, F. P., 1994, 10). Pokusme se v těchto intencích sledovat stručně historii vzdělávání středoškolských učitelů, které zejména bude předmětem našeho zájmu, a podívejme se na to, jak se tato příprava postupně strukturovala a jak se měnil její obsah.

Když v polovině 19. století vznikla moderní střední škola na základě Exner-Bonitzova *Nástinu organizace gymnázií a reálék v Rakousku* (Viedeň 1849) a došlo také ke vzniku novodobé filozofické fakulty, která přestala být přípravným stupněm pro fakulty lékařskou, právnickou a teologickou, byl vydán dne 29. září 1850 *Všeobecný studijní řád*, v němž byl pro filozofickou fakultu formulován praktický úkol — vychovávat kandidáty středoškolské profesury pro nově zřízená osmiletá gymnázia a šestileté reálky (staly se sed-

miletými ústavy po vydání Říšského školského zákona v r. 1869). (Placht, O. — Havelka, F., 1932, 1369). Pro jejich přípravu byl na filozofické fakultě zřízen pedagogický seminář, který byl ustaven rovněž na obnovené české univerzitě v roce 1882. V jeho čele stanul na FF UK jako první ředitel G. A. Lindner, který hned na počátku řešil problém, jak práci semináře koncipovat, zda teoreticky nebo prakticky. Analogicky podle charakteru práce ostatních seminářů bylo rozhodnuto o jeho zaměření teoretickým. Dokládá to také první zpráva o činnosti semináře, kterou Lindner zpracoval. Ze zprávy vyplývá, že účastníci semináře zpracovávali témata zadávaná ředitelem, že se v semináři diskutovalo o přednáškách, o písemných pracích členů, analyzovala se díla významných pedagogů minulosti, členové se seznamovali se školskými zákony a nařízeními atd. Práci semináře sloužila příruční pedagogická knihovna vybavená pedagogickou literaturou a dobovými časopisy. (Veselá, Z., 1992, 43). Protože teoretická příprava pro učitelskou profesi však byla nedostačující, byl zaveden k získání učitelských dovedností (ve shodě s Komenského ideu, že „naše práce nás tvoří“) tzv. *zkušební rok*, v jehož průběhu si adept učitelství doplňoval a tříbil teoretické vědomosti a zlepšoval „techniku vyučování“, tj. získával dovednosti zkoušet, klasifikovat, vyvolávat žáky, udržovat kázeň, vést úřední knihy atd. Je zřejmé, že již v této době pedagogická příprava probíhala ve dvou rovinách: teoretická část měla převážně historický charakter. Již v této době zaznamenáváme Lindnerovu snahu spojit pedagogický seminář se zvláštní cvičnou školou, na níž by mohli adeпти učitelství provozovat patřičnou pedagogickou praxi se skutečnými žáky, a tak práci a přípravu budoucích učitelů prohloubit a zkvalitnit. Ruku v ruce s institucionálním řešením pedagogické přípravy učitelů se zrodila v této době také *idea dalšího vzdělávání učitelů*, neboť se pociťovalo, že příprava na vysoké škole, včetně zkušebního roku, je nedostačující. Další vzdělávání učitelů se požadovalo prostřednictvím knihoven (proto se zakládaly), učitelských porad (konferencí), pokračovacích kurzů a pedagogických časopisů. Sám Lindner z toho důvodu založil časopis „*Pedagogium*“, který vycházel od roku 1879 až do roku 1887 a měl vynikající úroveň. Tento měsíčník poskytoval učitelské veřejnosti nové teoretické poznatky, představoval různé osobnosti a jejich snahy a řešení soudobých pedagogických problémů.

Institucionální a obsahové řešení pedagogické přípravy učitelů bylo v oblasti teorie doprovázeno studií o osobnosti učitele, kterou rozpracoval rovněž G. A. Lindner. Svým pojetí profilu učitele navázal zřetelně na Komenského, ale požadavky na učitele rozšířil a prezentoval je ve svém spisu *Všeobecné vyučovatelsství* (1887). Co se tedy od učitele očekávalo? Očekávalo se od něho, že bude jako odborně, tak pedagogicky připraven, že bude mravný (požadují se určité vlastnosti) a že bude zdravý. Ve shodě s tehdy obecně

přijatým názorem, že jedině osvětová činnost učitele může zlepšit společnost, se také požadovalo, aby učitel stál v čele kulturního života jako „apoštol dokonalejších zítřků“ a „boží bojovník“ (Cach, J., 1983). Tak se formulovaly jednotlivé role učitele, a to role odborná, pedagogická, mravní a osvětová.

Změnu v pedagogické přípravě učitelů středních škol přinesl *Zkušební řád pro učitele na středních školách* v roce 1911 v souvislosti s diferenciací střední školy z roku 1908. Pro učitelskou způsobilost bylo zapotřebí prokázat se semestrální návštěvou čtyřhodinové *přednášky z filozofie a zvláště z psychologie* a čtyřhodinovou *přednáškou z pedagogiky*, která se měla zabývat obecným vychovatelstvím a obecným vyučovatelstvím, dějinami pedagogiky od 16. století, přednáškami z metodiky studovaných oborů, školním zdravotnictvím nebo hygienickou pedagogikou a tělesnou výchovou. Přihlásit se ke zkoušce teoretické mohl kandidát po V. semestru studia. Nastoupit do zkušební praxe (zkušební roku) mohl ovšem až po složení zkoušek odborných. Prvního půl roku kandidát hospitoval (12–16 hodin týdně) a teprve v dalším půl roce měl samostatné výstupy, samostatně vyučoval pod doзором uvádějícího profesora (Zkušební řád, 1911, 30). Teprve po tomto roce mohl být adept učitelství ustanoven středoškolským profesorem, a to na základě vyjádření ředitele a uvádějícího profesora a vysvědčení. Tento systém přípravy, tj. strukturu a obsahové zaměření, převzalo školství v nově vzniklé Československé republice.

Model uvedené pedagogické přípravy tak reagoval na to, že se pomalu měnilo nazírání na učitele, který byl v té době ještě jedinou autoritou, kterou bylo nutno bezpodmínečně poslouchat, která dávala svým žákům hotové vědomosti, přesně domyšlené, a která v ničem nespolehala na žáka. Co se začalo měnit? Tvořící se nová pedagogika počala brát v úvahu žáka, jeho zájmy, jeho individuální vlohy a schopnosti a požadovala, aby se z nich ve výchovné a vzdělávací práci vycházelo, aby učitel nové tendence ovládl a v praxi je uplatňoval. Je třeba připomenout, že tato linie se postupně vytvářela již od dob renesance, kdy se začala probouzet touha po individuální volnosti (svobodě) vycházející z lidské přirozenosti, touha po uplatnění, která pocítovala omezování autoritou, jež byla a je dosud „elementární složkou každého lidského života nejen nedospělého, ale i nejzralejšího, byla oporou pro slabé, ale i ztělesněním vznešenosti silných“ (Guardini, R., 1992, 25).

Jestliže byl tento pocit filozoficky vyjádřen teorií o subjektu jako základu všeho poznání, politicky pak ideou občanských svobod, v oblasti pedagogické byl vyjádřen ideou svobodné a přirozené výchovy, která začala chápat člověka jako osobnost, jako tvůrce dávajícího všemu ráz vlastního díla namísto díla božího. Praktickým projevem této ideje bylo na přelomu 19. a 20. století reformní hnutí vycházející z rousseauovské teorie přirozené a svobodné

výchovy a z tolstojovské praxe, která ukázala na tvůrčí charakter učitelovy práce i práce žákovy. Z našich pedagogů praktickou linii vycházející z vlastní zkušenosti žáka a nikoliv z tradice a autority propagovali a realizovali Josef Úlehla, Josef Bartoš a celá plejáda dalších nadšenců-pokusníků, kteří dokazovali životnost nové pedagogiky (Spěváček, V., 1978). Novou pedagogickou teorii koncipovali T. G. Masaryk, Fr. Drtina, Fr. Čáda, O. Kádner, O. Chlup a jiní. Úsilí o novou pedagogiku a o nové pojetí učitelského vzdělávání odsunula pak na řadu let první světová válka. Znovu tato problematika ožila po vzniku první republiky.

U vědomí toho, že učitel je rozhodující činitel ve výchově a vzdělání, byla této problematice věnována hned od počátku ze strany odborných pedagogů mimořádná pozornost. Již v roce 1918 byla proveden rozsáhlá písemná anketa nově zřízeným Pedagogickým ústavem J. A. Komenského, v níž bylo 10 otázek věnováno pedagogické přípravě středoškolského učitelstva. Účastníci ankety se vyjadřovali k následujícím otázkám:

1. Schvalujete dnešní způsob vysokoškolské přípravy učitelů středních škol?
2. Měla by vědecká úroveň tohoto vzdělání býti změněna a jak?
3. Mělo by se již na vysokých školách dbáti více než dosud o vzdělání po stránce pedagogicko-didaktické?
4. Neměla by předběžná zkouška pedagogická býti přeložena až za zkoušku vědecké způsobilosti, za zkušební rok?
5. Mají býti dnešní zkušební skupiny zachovány či mají býti změněny a jak?
6. Pokládáte zkušební rok, jak se nyní koná, za účelný?
7. Či by měla býti praktická průprava budoucích učitelů středoškolských těsněji spjata s vysokou školou (s pedagogickým seminářem)?
8. Či by se měla díti na několika vzorových ústavech za vedení vybraných odborníků školských, po případě vědeckých?
9. Měl by býti kandidátům učitelství povinně ukládán pobyt na cizozemských vysokých školách? Pro které obory, jak dlouhý?
10. Má býti postaráno závazně i o pozdější (pokračovací) vzdělávání učitelů středoškolských?

V odpovědích na tyto otázky zazněl jednomyslně požadavek změnit nejen dosavadní způsob odborné přípravy, ale změnit také přípravu pedagogicko-didaktickou. Zejména ta byla předmětem kritiky, neboť byla posuzována negativně. Dosavadní způsob organizace zkušebního roku byl považován za zcela neúčelný, protože v převážné většině případů kandidáti pouze hospitovali, a proto se doporučovalo zkrátit dosavadní praxi na půl roku i méně v závislosti na schopnostech kandidáta. Pro zkvalitnění pedagogické přípravy se

také doporučovalo zavést výstupy na střední škole ještě za studií v souladu s probíraným učivem v pedagogickém semináři, aby se pedagogická teorie ihned mohla uplatňovat v praxi. Dále se navrhovalo, aby se vedení pedagogického semináře (výuka v něm) svěřovala vynikajícím středoškolským učitelům, kteří by přednášeli metodiku. Třetina dotázaných však vyslovila obavu z toho, že přílišné zdůrazňování praxe by mohl vést k zanedbání odborného vědeckého vzdělání. Pokud jde o otázku dalšího vzdělávání učitelů, vyslovilo s ním souhlas 90 % dotázaných, kteří považovali za jeho nejlepší formu povinné prázdninové kursy.

Je nutno podotknout, že snaha změnit a zkvalitnit přípravu středoškolských profesorů nebyla vlastní pouze československým pedagogům. Svědčí o tom fakt, že na mezinárodním sjezdu středoškolských profesorů v Lucembursku v roce 1922 bylo dohodnuto, že ústředním tématem dalšího sjezdu bude „pedagogická příprava středoškolských učitelů“ a bylo dohodnuto, že tento sjezd se bude konat v Praze. Za hladký průběh sjezdu a jeho přípravu převzal odpovědnost přípravný výbor ve složení Drtina, Žákavec, Šmok a Veitz. Tento výbor připravil dotazník, který obsahoval 6 otázek soustřeďujících se na to, zda má být dosavadní příprava oddělena od přípravy odborné a zařazena až za odborné studium, nebo zda má tato příprava probíhat současně s odbornou a zda se pedagogická zkouška nemá posunout až za odbornou a za kratší dobu praxe. Zpracování získaného materiálu se ujal O. Chlup, ředitel pedagogického semináře FF MU, který na sjezdu přednesl hlavní referát. Mezinárodní ústřední sdružení středoškolských profesorů připravilo další dotazník, který rozeslalo všem členským státům. Rovněž i tento materiál byl podkladem jednání pražského sjezdu (Veselá, Z., 1992, 117). Jaká doporučení na změny byla na sjezdu uváděna? Pokud jde o teoretickou část pedagogické přípravy, byly doporučovány pro její zařazení dvě varianty: buď ji organizovat souběžně se studiem odborným nebo ji zařadit za skončené odborné studium do dalšího roku, a tak studium prodloužit na 5 let. Současně byly navrhovány také dvě alternativy přípravy praktické. Ponechání roční praxe po nástupu na střední školu s tím, že uvádějící učitel bude mít snížený úvazek, aby se kandidátovi mohl dobře věnovat. Kandidát by hospitoval nejen u svého učitele, ale také u jiných. Doporučení, které by získal od uvádějícího učitele a ředitele školy by pak předkládal při zkoušce učitelské způsobilosti. Druhá varianta doporučovala soustředěnou dvouletou pedagogickou přípravu po přípravě odborné, během níž by adept poslouchal v prvním roce teorii a ve druhém roce by praktikoval na škole.

Po sjezdu se zdálo, že problém pedagogické přípravy bude co nejdříve vyřešen. Ministerstvo školství dokonce ustavilo komisi, která zpracovala náměty ze sjezdu do konkrétní podoby nové učitelské přípravy a návrh uveřej-

nila ve Věstníku MŠaNO v roce 1926 (Příloha Věstníku, 1926, 169). Komise současně vyzývala učitelskou veřejnost k diskusi o návrhu a žádala další náměty nebo pozměňovací návrhy.

Jakou podobu opublikovaný návrh měl? Komise navrhovala pro teoretickou pedagogickou přípravu návštěvu kolegií filozofických a pedagogických a dvousemestrovou praxi na cvičné škole, kde by kandidát hospitoval, vyučoval, zúčastňoval se porad, dovídal se zde o nových výchovných směrech, o pedagogii, o metodice studovaných předmětů, o hygieně se zřetelem k žactvu střední školy, o organizaci, o zákonech a školské administrativě. Na zpřesňování návrhu pracovala komise expertů, jejímž členem byl O. Chlup. Podle vypracovaných zásad měly být pedagogické zkoušky přeloženy za zkoušky odborné. V průběhu 8 semestrů se měly poslouchat 2 hodiny týdně přednášky z filozofie, z psychologie a z pedagogiky, po odborných zkouškách se měli adepti učitelství věnovat dále teoretické i praktické přípravě za vedení vynikajících metodiků. (Chlup, O., 1927, 61). Změny se pak uskutečnily až v roce 1930 v souvislosti s reformou obecné, měšťanské a střední školy. Dne 8. 10. 1930 byl vydán nový *Zkušební řád*, který stanovil následující požadavky na pedagogickou přípravu. Pedagogická příprava byla rozdělena do dvou fází. K první státní zkoušce, k níž mohl student přistoupit po absolvování nejméně 3 semestrů, se požadovalo vysvědčení o kolokviích filozofických a pedagogických, a to jeden semestr v rozsahu 3 týdenních hodin. Ke druhé státní zkoušce se požadovalo totéž, ovšem návštěva kolegií pedagogických měla být v rozsahu nejméně 4 hodin týdně v jednom semestru. Dále byl kandidát povinen navštěvovat 2 hodinový pedagogický seminář v semestru a metodická cvičení z oboru, pokud byla cvičení na fakultě zavedena. Ke zkoušce učitelské způsobilosti se mohl adept přihlásit až po „zkušební praxi“. Zkušební praxe (tj. čekatelský rok) změnila svůj obsah v tom, že se požadovalo, aby zatímtní profesor samostatně vyučoval 14–17 hodin týdně a nejméně 3–6 hodin týdně hospitoval, a to nejen u svého uvádějícího profesora, ale také u ostatních. Uvádějící profesor měl za povinnost seznámit absolventa s obecnými předpisy a s osnovami, měl za úkol sledovat vyučování a taktně upozorňovat na nedostatky a odstraňovat je. O práci absolventa také měl pečovat ředitel systematickými hospitacemi, aby se přesvědčil o adeptově praktické způsobilosti, aby tak mohl vystavit vysvědčení a podat zprávu kvalifikační komisi. (Placht, O. — Havelka, F., 1932, 1835). I v tomto Zkušebním řádu byla začleněna kategorie dalšího vzdělávání, v němž nedošlo k podstatným změnám. Zůstaly i nadále kurzy, které se konaly jednak o velikonočních a jednak o prázdninách. Uvedený řád redukoval pedagogickou přípravu co do počtu hodin, a tak O. Chlup na tuto skutečnost reagoval tím, že sepsal učebnice, které byly úvodem do pedagogické problematiky. V roce

1933 vydal „Pedagogiku“ a v roce 1935 „Středoškolskou didaktiku“. Jak konkrétně vypadal obsah pedagogické přípravy, ukazuje seznam přednášek na FF MU. Z programu studia je zřejmé, že asi 1/3 přednášek se věnovala problematice historické, a to době nejnovější, 2/3 času bylo věnováno např. experimentální pedagogice, nejnovějším pedagogickým teoriím, vztahu pedagogiky k psychologii, k sociologii a k filozofii, výzkumu žactva, problémům individualizace, didaktice atd. V povinných dvouhodinových seminářích se analyzovala díla současných autorů (Stern, Thorndike), ale také díla myslitelů starších (Komenský, Rousseau). Je očividné, že vzdělávací obsah byl v úzké spojitosti s prací členů semináře a byl zaměřen na potřeby reformního úsilí.

Problémy pedagogické přípravy se znovu připomněly v souvislosti s mezinárodním sjezdem středoškolských profesorů, který se konal v roce 1934 v Rize. V ohlasech na sjezd se konstatovalo, že již před 10 lety na pražském sjezdu se požadovalo, aby každý středoškolský profesor byl nejenom dobrý odborník, ale také dobrý pedagog, ale že se od té doby mnoho nezměnilo. Má-li však být budoucí učitel také dobrým pedagogem, musí být vycvičen v poznávání žáka, a to znamená, že musí mít teoretické poznatky z pedagogiky, z psychologie, a také z biologie a z fyziologie. Tyto disciplíny by neměly chybět proto v pedagogické přípravě. Z toho důvodu sjezd formuloval následující požadavky:

1. aby pedagogická příprava středoškolských profesorů byla teoretická a praktická a konala se na univerzitách, v akademích, v pedagogických ústavech a v seminářích řízených vynikajícími odborníky;
2. aby teoretická příprava byla založena na logice, psychologii, pedagogické psychologii, dějinách pedagogiky, metodologii všeobecné a speciální, biologii a zdravotvědě, estetice, na zřízení školském (organizaci), občanské a společenské nauce;
3. aby praktická příprava probíhala ve zkušebním roce a zakládala se na hospitacích ve třídách různého typu a různého stupně. Aby kandidát prováděl rozbor hodiny, hodnotil vyučovací postupy a sám vyučoval;
4. aby při zkoušce učitelské způsobilosti byly zjištěny vyučovací schopnosti kandidáta a aby definitivním profesorem byl kandidát jmenován teprve po dvou letech praxe.

Uvedené závěry byly podnětem k tomu, že se dne 16. února 1935 svolala do Prahy nová anketa k této problematice, která doporučila dosavadní studium rozšířit na 5 let a poslední rok věnovat výhradně pedagogickému studiu a praktické přípravě na učitelskou profesi. Někteří představitelé teo-

retické pedagogické fronty pak zpracovali více nebo méně podrobné návrhy, které se snažily k řešení uvedené problematiky přispět.

Podrobně zpracoval tuto problematiku Václav Příhoda ve studii „Vědecká příprava učitelstva“ z roku 1937. I dnes je aktuální Příhodův odkaz na odborné pedagogické vzdělávání a na to, aby učitel uměl sám individuálně „vyšetřit“ každého žáka a stanovit přesnou vědeckou diagnózu jeho osobnosti, i dnes je stále živý jeho požadavek, aby učitel byl *vědec* a ne *umělec*, který se ve své práci řídí především instinktem, pedagogickým nadáním a vlastním citem pro věc, jak to hlásala a požadovala volná škola. Představa učitele-umělce sehrál svou roli především v boji proti herbartovskému pojetí učitele, ale ve 30. letech již neměla své opodstatnění.

Pojetí učitele jako vědce doporučoval Příhoda zajistit těmito disciplínami:

1. *První okruh* představoval pedagogické vědy statisticko-experimentální. Jejich cílem mělo být naučit budoucí učitele za kontrolovaných podmínek (hlavně pomocí experimentu) zkoumat povahu změn v chování a smýšlení žáků. Hlavními metodami, které by měl adept učitelství ovládnout, by byl popis, kvantitativní měření pedagogických pochodů (procesů) a výsledků a statistické zpracování hromadných jevů.
2. *Druhý okruh* se vztahoval na pedagogické vědy historické, jejichž úkolem by bylo zkoumání pedagogických jevů v historickém vývoji.
3. *Třetí a poslední okruh* tvořily vědy filozofické.

Uvedené vědní disciplíny Příhoda rozdělil na povinné a výběrové, které by se volily v závislosti na stupni škol. První dva roky studia by se orientovaly na seznámení se s takovými vědeckými metodami, které bude učitel ve svém povolání potřebovat. Zejména by se měl učitel naučit sám provádět diagnostické šetření žáků, neboť jeho práce je v tomto směru shodná s prací lékaře, který musí rovněž pacienta nejdříve poznat, poznat jeho chorobu, diagnostikovat ji a pak ji léčit. Protože si byl Příhoda vědom toho, že dovednosti učitel získává tím, že je má možnost cvičit, doporučoval také zřídit při univerzitě „kliniky“, tj. cvičné školy, na nichž by učitelé své dovednosti zčásti nacvičovali. Celá pedagogická příprava se měla zajišťovat pod jednou střechou, v instituci, která by poskytovala pedagogické vzdělání pedagogům od mateřské školy po školu střední, a to v různém časovém rozsahu.

Podobnou představu o institucionalizaci pedagogické přípravy můžeme zaznamenat také u O. Chlupa. Z hlediska obsahového však jím navrhovaná Soukromá pedagogická akademie není tak propracovaná jako navrhovaná fakulta Příhodova, je zde však zakomponovaná nová dimenze učitelovy

práce — učitelovy role. Chlup v tomto směru navázal na naši starší tradici, představovanou Komenským a Lindnerem, a role, které tito myslitelé formulovali, doplnil o soudobé požadavky a očekávání. Naznačil, že se od učitele očekává plnění role pedagogické, odborné, hospodářské a sociální.

Podrobněji rozpracoval učitelské role Chlupův spolupracovník, Jan Uher. Stejně jako ostatní rovněž Uher viděl v učiteli hlavního činitele, který uskutečňuje novou výchovu, a proto si musí být vědom svých rolí a tyto role naplňovat. Co se podle Uhra od učitele očekává? Uher v prvé řadě zvýraznil myšlenku, že učitel má vystupovat jako *strážce národních tradic*. Tato funkce-role vystoupila do popředí zejména s narůstajícím fašistickým nebezpečím, a proto učitel by měl žákovi zprostředkovávat myšlenky významných postav naší historie, které zdůrazňovaly ideál humanity, tolerance, vzájemné úcty atd. Představení uvedených hodnot napomůže žákům k tomu, aby se v nich pěstovala dostatečná národní hrdost a sebevědomí, aby nepodléhali módním a krátkodobým vzorům jiným. Dále Uher požadoval, aby učitel vystupoval jako *strážce svobodné osobnosti*. V souvislosti s novou výchovou měl učitel obrátit svou pozornost na žáka a nikoliv na látku, chápat žáka jako osobnost, která nemůže být obětována společnosti. Tato role dále předpokládala pěstovat nový vztah mezi učitelem a žákem, který by byl založen na vzájemné důvěře, respektování, úctě a lásce, jako základních atributů humanity. K učitelovým rolím patří podle Uhra být *strážcem přirozeného rozvoje individua*. Plnění této role by však v žádném případě nemělo vést ke krajnímu individualismu, neboť tak by se zúžila žákova lidská dimenze. Dbát přirozeného rozvoje jedince předpokládá změnit dosavadní trpné přejímání učiva žákem za aktivní, spontánní a samostatnou práci, jak to již dávno vyjádřil Komenský svým požadavkem, že „žáku náleží práce a učiteli její řízení“. Učitel má také plnit roli *strážce harmonického rozvoje osobnosti*, to znamená, že bude žákovi pomáhat při jeho vývoji a růstu, dbát přitom jeho schopností, nadání a pokročilosti, a tak individuálně a diferencovaně se žákem pracovat.

Jak je zřejmé, pro Uhrovo pojetí učitelských rolí bylo určující hledisko historické, filozofické, psychologické a pedagogické, které mu napomohlo vyjasnit uvedené role, aby učitelé věděli, k čemu jejich práce má směřovat, co se od nich očekává a na jaké stránky výchovy se mají hlavně soustředit, jestliže se má ve škole pracovat v intencích nové výchovy založené na pozitivistických a pragmatických základech a na rousseauovských postulátech přirozené a svobodné výchovy a na experimentální psychologii.

Shrneme-li pedagogické úsilí, které bylo věnováno nastíněné problematice od jejího počátku do konce první republiky, můžeme konstatovat, že se dospělo z hlediska institucionálního k samostatné vysoké škole, v níž by

se vzdělávaly všechny vrstvy učitelstva, a to v různém rozsahu časovém, a v různém rozsahu obsahovém. Postupně se strukturoval systém, jehož teoretickou část tvořila pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky, pedagogická psychologie a praktický výcvik. Institucionální podoba této přípravy byla završena v roce 1945 dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října. O vzdělání učitelstva, jímž měli učitelé škol všech stupňů nabývat vzdělání na pedagogických fakultách a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol.

Vývoj po roce 1945 probíhal až do roku 1948 ještě v intencích prvorepublikových. Ve školním roce 1948/49 začalo docházet k podstatným organizačním a obsahovým změnám. Výnosem MŠaNO A 178.448/48-V/1 ze dne 2. září 1948 byla na fakultách ustavena komise pro reformu vysoké školy vybraná akčním výborem fakulty, a ta vydala přesné pokyny pro další studium, tedy i učitelské. Liberalistické chápání studia bylo nahrazeno přesným studijním pořádkem, studium se začalo dělit na odborné a učitelské s přesně vymezenými kombinacemi, přednášky a semináře byly pro posluchače povinné, bylo zavedeno zkouškové období, zavedlo se plánování a kontrola pedagogické i vědecké práce, zavedly se přijímací pohovory. Práce se začala centralizovat, autonomie a kompetence vysoké školy byly omezeny a postupně zcela odbourány. Všechny tyto změny byly posléze potvrzeny vysokoškolským zákonem, který byl vydán 18. května 1950. Jak se v těchto podmínkách vyvíjela situace v pedagogické přípravě učitelů?

Již jsme připomněli, že pedagogická příprava všech učitelů měla být zajišťována na nově vzniklých pedagogických fakultách (1946). Tyto instituce však byly v roce 1953 zrušeny zákonem ze dne 24. dubna, byly pak obnoveny až v roce 1964 se zcela jiným zaměřením. Středoškolské učitelé byli i nadále připravováni na filozofické a přírodovědecké fakultě se stanoveným novým obsahem. Učitelské kombinace absolvovaly Základy socialistické výchovy a didaktiku škol III. stupně. Praxi zajišťovaly odborné katedry, a to podle plánů jednotlivých metodiků oborů. Zcela vymizel „zkušební rok“, který předpokládal získání učitelských dovedností. Teprve v 60. letech (3. školský zákon) byla do pedagogické přípravy zařazena tzv. souvislá pedagogická praxe, která probíhala pro všechny učitelské kombinace v 5. ročníku.

V období normalizace byla pedagogická příprava ovlivněna projektem „O dalším rozvoji československé výchovně vzdělávací soustavy“, který vyšel v roce 1976. Tento dokument přinesl do pedagogické přípravy řadu změn. Na jeho základě byl zaveden jednotný model pedagogické přípravy pro všechny učitelské fakulty. Byl vzděláván jednotný typ učitele od 6. do 12. třídy. Pro jeho přípravu byly zařazeny následující disciplíny: biologie dítěte a dorostu, školní zdravotnictví, psychologie obecná a vývojová, psychologie pedagogická, psychologie sociální, obecná a srovnávací pedagogika, didaktika,

teorie školní a mimoškolní výchovy, didaktika 1. a 2. aprobačního předmětu, dějiny školy a pedagogiky a teorie a praxe komunistické výchovy. Teoretické disciplíny byly doprovázeny od 1. ročníku studia systémem praxí: úvodní praxí, vychovatelskou, předmětovou průběžnou (v rámci didaktik oborů) a souvislou praxí.

Tato jednotná koncepce byla na jedné straně přijímána, na druhé však odsuzována pro nediferencovaný přístup v přípravě učitelů. Proto také byl v 70. a 80. letech rozvíjen výzkum týkající se učitelského vzdělávání. Předmětem výzkumného zájmu bylo celoživotní vzdělávání učitelů, učitelské dovednosti, příprava a výběr studentů učitelství atd. Výsledky výzkumů byly publikovány v řadě dílčích studií a sborníků. I když lze mít výhrady zejména k ideologizaci některých problémů, je třeba připustit, že jsou to problémy stále aktuální, a to nejen u nás, ale i v zahraničí.

Po 17. listopadu 1989 pokračovalo střetávání různých koncepcí pedagogické přípravy učitelstva. Prosadil se požadavek diferencované přípravy podle typu školy, na nichž budou učitelé po absolvování vysoké školy působit. Pedagogické fakulty se profilovaly na přípravu učitelů základní školy, zatímco filozofické a přírodovědecké fakulty se profilovaly na přípravu středoškolských učitelů. Vzhledem k tomu, že jednotná příprava učitelstva a hlavně její značná ideologizace se staly po listopadu 1989 předmětem kritiky jak studentů, tak učitelů odborných kateder, octla se pedagogická příprava na filozofických a přírodovědeckých fakultách v neutěšeném stavu. Rozsah hodin pro teoretickou přípravu byl snížen na minimum (např. FF MU a PŘF MU mají 30 hod. psychologie, 30 hod. pedagogiky, 30 hodin didaktiky, 30 hodin didaktiky oboru, FF UK má o 30 hodin více), rovněž tak praxe, které se přesunuly do kompetence odborných kateder jsou v některých případech minimální. Již rozsah hodin pro pedagogickou přípravu, během níž má získat budoucí učitel svou kvalifikaci, je nadále neúnosný. Tato neúnosnost vysvitne zejména ve srovnání s počtem hodin, které jsou věnovány oboru (cca za 5 let je to 1 500 hodin). To vše ukazuje na to, že současná pedagogická příprava je nedostačující. Toto konstatování potvrzuje rovněž srovnání s jinými zeměmi, které na pedagogickou přípravu pohlížejí mnohem odpovědněji. A tak nejen naše vlastní zkušenosti, ale i podněty ze zahraničí by měly vést k novému posouzení současné pregraduální přípravy a k její nutné změně.

Literatura:

- [1] Cach, J.: Pedagogický seminář, pedagogika a vzdělávání učitelstva v letech 1882–1918. In: 100 let pedagogiky na FF UK. Praha 1983.
- [2] Guardini, R.: Konec novověku. Praha 1992.

- [3] Chlup, O.: Reforma pedagogické přípravy kandidátů profesury na střední škole. In: Nové školy 1927.
- [4] Kasíková, H.: Humanistické tendence v učitelském vzdělání. In: Sborník Humanizace vzdělání. Praha 1991.
- [5] Placht, O. — Havelka, F.: Předpisy pro vysoké školy republiky Československé. Praha 1932. Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelstva. Praha 1937.
- [6] Sbírka zákonů ČSSR 1966, částka 7, s. 61–73.
- [7] Spěváček, V.: Průkopníci českých pokusných škol. Praha 1978.
- [8] Veselá, Z.: Vývoj českého školství a učitelského vzdělání. Brno 1992.
- [9] Věstník MŠaNO, 1926.
- [10] Vorlíček, Ch.: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji učitelského vzdělání v Československu. Praha 1991.
- [11] Výsledky ankety MŠaNO z roku 1919 o reformě střední školy. Praha 1920.
- [12] Zkušební řád pro učitelství na středních školách (i dívčích lyceích) Říšského zákoníku ze dne 23. června 1911. Praha 1911.

Návrhy na vzdelávanie učiteľov národných škôl v prvej Československej republike

Soňa Kompoltová

Vývoj učitelského vzdelávania spolu s vývojom myšlienky ich vysokoškolského vzdelávania prebiehal v niekoľkých etapách.¹ Rok 1918 je výrazným historickým medzníkom. Hľadajú sa zákonné cesty vysokoškolského vzdelávania učiteľov všetkých stupňov škôl.

Ešte v roku vzniku Československej republiky návrhy agrárnych poslancov Smrtku, Udržala a Sonntaga, podané v novembri 1918 Národnému zhromaždeniu, obsahovali aj požiadavku, aby Ministerstvo školstva a národnej osvety urobilo prípravy k vysokoškolskému vzdelávaniu učiteľov.² Podľa Úlehlovho návrhu z decembra 1918 sa mali učitelia vzdelávať na dvojročných pedagogických fakultách zriadených pri vysokých školách.³

Zvláštnu pozornosť si zasluhuje Návrh rámcového zákona o zriadení školských fakúlt a študijného a skúšobného poriadku pre učiteľstvo na školách národných. Vypracoval ho šesťčlenný kolektív — Fr. Čálek, B. Kádner, J. Kepřta, O. Pacák, F. A. Soukup a J. Velický — s názvom Univerzitné vzdelanie učiteľské. Úvod návrhu napísal J. Kepřta. Zhodnotil predchádzajúce snahy o reformu vzdelania učiteľov národných škôl. Zdôraznil význam dôkladného všeobecného vzdelania na jednotnej strednej škole a po jej absolvovaní možnosť profesionálneho vzdelania učiteľa. „Kandidáti učiteľstva na školách národných (obecných a meštianskych) vzdelávajú sa na školských, prípadne na iných fakultách, zriadených pri univerzitách.“⁴